

Bolder, Axel

Die Qualifizierungsoffensive - eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 89-99. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Bolder, Axel: Die Qualifizierungsoffensive - eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 89-99* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225195 - DOI: 10.25656/01:22519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225195>

<https://doi.org/10.25656/01:22519>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159
HANNELORE FAULTSCH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181
JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189
PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER

Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung

Es ist das Ziel meines Referats, einen Überblick über die Ergebnisse der Forschungsarbeiten zur beruflichen Weiterbildung zu vermitteln. Anders als dies in der öffentlichen Diskussion im allgemeinen üblich ist, soll dieses Resümee ein kritisches sein – kritisch in dem Sinne, daß das Angebot beruflicher Weiterbildung an einer Meßlatte gemessen werden soll, die das Interesse der Weiterzubildenden in den Mittelpunkt rückt: Was für die Betriebe gut ist, muß für sie nämlich nicht ohne weiteres gut sein. Insofern wird dieses Resümee bewußt einseitig erfolgen.

Zunächst will ich versuchen, die zentralen Intentionen der Qualifizierungsoffensive so vorzustellen, wie sie an der Offensive beteiligte gesellschaftliche Kräfte verstehen. Dem werden im darauffolgenden Abschnitt dieses Referats die wichtigsten Charakteristika der Realität praktizierter beruflicher Weiterbildung der siebziger und der ersten Hälfte der achtziger Jahre gegenübergestellt. Statt Sie mit zuviel Zahlen zu konfrontieren, soll hier der „rote Faden“ erkennbar werden, der sich durch die mehr oder weniger verstreuten und mehr oder weniger systematischen Untersuchungen der Weiterbildungsforschung zieht. Die Ergebnisse sind – und zwar unabhängig von den bildungspolitischen Standorten der Forscher – redundant genug, um einen solchen roten Faden klar und deutlich identifizieren zu können.

Die ersten Auswirkungen der Qualifizierungsoffensive sollen dann in einem ersten vorläufigen Resümee eingeschätzt werden. Dazu werde ich repräsentative, bislang unveröffentlichte Daten zur Weiterbildungsbereitschaft der bundesrepublikanischen Arbeitnehmer vorstellen, die EMNID für unser Institut im letzten Sommer erhoben hat. Notgedrungen etwas unsystematisch sollen dem wiederum vereinzelte Daten und Verlautbarungen zur aktuellen Situation der Qualifizierungsoffensive 1987 und 1988 gegenübergestellt werden. Abschließend sollen aktuelle Beispiele daran erinnern, wie eine beschäftigungsorientierte berufliche Weiterbildung realisiert werden könnte, die den Interessen der weiterzubildenden Arbeitnehmer verpflichtet ist – oder ihnen doch zumindest nicht von vornherein entgegensteht.

„Produktivität“ von beruflicher Weiterbildung – um diese geht es bei der Qualifizie-

rungsoffensive – bemißt sich hier also daran, inwieweit zentrale Interessen von Arbeitnehmern berücksichtigt werden. „Kontraproduktiv“ wären demzufolge alle jene Maßnahmen beruflicher Weiterbildung, die den Forderungen an eine arbeitnehmerorientierte Weiterbildung nicht entsprechen. In diesem Sinne unterscheidet sich der hier verwendete Produktivitätsbegriff gezielt von dem im Feld der Ökonomie verwendeten Terminus – nicht unbedingt, aber doch in mancher Hinsicht sicherlich antithetisch zum Verständnis von Bildung als Investition ins Humankapital: Hier interessiert also weniger der Wert von (Weiter-)Bildung als Produktivkraft. Hier geht es vielmehr um die objektiven Interessen der Weiterzubildenden an Weiterbildung, d.h. an ihrer Verwertbarkeit im Berufsleben.

Zentral sind – das dürfte wohl kaum kontrovers sein

- das *Interesse an marktgängiger Zuschneidung des eigenen Qualifikationsprofils* und
- das *Interesse an der längerfristigen Verkaufbarkeit* des so zugeschnittenen *Arbeitsvermögens*.

Im Interesse eines jeden Arbeitnehmers steht unter dem Leitgedanken der Humanität der Arbeit darüber hinaus

- das *Interesse an Selbstverwirklichung im Arbeitsvollzug* und bei seiner Gestaltung.

Dazu bedarf es der Vermittlung von sozialer Handlungskompetenz, die es dem einzelnen ermöglicht, Sinn und Tragweite seiner Weiterbildung einzuschätzen, sie nicht zuletzt auch in ihren arbeitspolitischen Zusammenhängen verstehen zu lernen.

Was will die Qualifizierungsoffensive – bzw. was wollen die „Angreifer“ von ihren „Zielobjekten“?

Eine Offensive ist ein Angriff. Der Angriff zielt einmal auf die „japanische Herausforderung“ der Technologieentwicklung und internationalen Wirtschaftskonkurrenz. Damit sind Arbeitsverwaltung und Betriebe angesprochen, wahrgenommene Qualifikationsdefizite mit der verstärkten Bereitstellung von Qualifizierungskapazitäten zu beheben. Zum anderen sind die Zielobjekte der Kampagne Arbeitnehmer, insbesondere in diesem Sinne Minderqualifizierte und Arbeitslose: Sie sollen sich die Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die für nötig erachtet werden, um der Herausforderung Paroli bieten zu können. Der Angriff zielt somit letztlich auf den beruflichen Bildungsstand der einzelnen. Der gegebene Stand wird – und zwar unter verschärften Arbeitsmarktbedingungen – zum veralteten, eben nicht mehr marktgängigen deklariert. Folglich zielt er auf ihre Lernleistung und ihre Lebenszeit – Opfer an zusätzlichem Qualifizierungsaufwand und im allgemeinen auch an Freizeit werden selbstverständlich erwartet.

Über die Ziele der Qualifizierungsoffensive besteht unter den Beteiligten der Kampagne weitgehend Einigkeit. Sie wurden in einer Werbeschrift der Deutschen Angestellten-Akademie, der DAG, wie folgt umrissen:

Es geht darum,

- „– mehr Teilnehmer für berufliche Bildungsmaßnahmen zu gewinnen,
- Bildungsziele und Bildungsinhalte so zu verbessern, daß sie den Qualifikationsan-

forderungen der Wirtschaft entsprechen und für den Teilnehmer zur Vermittlung bzw. Beschäftigungssicherheit führen,

- praxisnah zu qualifizieren,
- qualifizierte Lehrgänge im Bereich neuer Technologien zu konzipieren und durchzuführen,
- der Wirtschaft dringend benötigte Fachkräfte zuzuführen, um die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft im Weltmarkt weiterhin zu gewährleisten.“

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände wird in ihren Thesen zur Qualifizierungsoffensive noch deutlicher. Ihr gilt Weiterbildung in der Qualifizierungsoffensive als Kooperationssache zwischen „Unternehmen, Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und Arbeitsämtern“. Die Betroffenen und ihre Interessenvertretungen bleiben bei der Bestimmung ihrer Ziele und Inhalte folgerichtig ausgeschlossen.

Aber auch die Gewerkschaften verstehen sich als kooperative Akteure der Qualifizierungsoffensive. Dabei reicht das Spektrum von vorbehaltloser „Akzeptanz“ bei der DAG bis zu den vorsichtigen Vorbehalten in den Thesen der IG Metall, die die Qualifizierungsoffensive unter das Motto „Solidarität statt Konkurrenz“ stellen will.

Wir haben es, möchte ich meinen, bei der Qualifizierungsoffensive mit dem Versuch zu tun, heteronom, nämlich aus dem System privaten unternehmerischen Wirtschaftens unter dem Diktat fortschreitender Technisierung der Produktionsprozesse, definierte Qualifikationsdefizite individuell anzulasten und individuell aufarbeiten zu lassen. Gefordert werden flexible Reaktionen der betroffenen Arbeitnehmer auf branchen-, letztlich betriebsspezifische Wirtschaftlichkeitsrechnungen und darauf aufbauende Technikauslegungen und Standortentscheidungen. Die Notwendigkeit von Weiterbildung wird so zum Reflex betrieblicher Entscheidungen.

These 1: Berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik ist nicht an den Interessen der weiterzubildenden Arbeitnehmer orientiert.

Berufliche Weiterbildung, wie sie in den letzten anderthalb bis zwei Jahrzehnten üblich gewesen ist, kann im Prinzip in zwei Segmente unterteilt werden: in ein eher auf Verhaltenskontrolle bezogenes Segment, das der Loyalitätssicherung dient, und in ein eher fertigkeitenorientiertes Segment, das den betriebstechnischen Abläufen im weiteren Sinne gewidmet ist. Dieser Trennung folgt unübersehbar die Trennung der Teilnehmerschaften – das eher auf Verhaltenskontrolle bezogene, auf die Loyalität der Arbeitnehmer zielende Segment bleibt alles in allem eher den diversen Führungsebenen vorbehalten, das eher produktionsbezogene Segment betrieblich-beruflicher Weiterbildung eher den Trägern ausführender Funktionen.

Die meisten Autoren bestätigen diese (Weiterbildungs-)Polarisierungsthese, nach der den privilegierten Führungskadern bis hinunter zu den unteren Managementfunktionen im Grunde Weiterbildung in Herrschaftswissen, den ausführenden Belegschaftsteilen dagegen lediglich funktionsbezogene Arbeitsunterweisung am Arbeitsplatz oder Anpassungsfortbildung zuteil werde. Letztlich sei betriebliche Weiterbildung weniger eine Absicherung gegen vorzeitige Qualifikationsveraltung oder ein Instrument

zugunsten des Abbaus von ungleichen (Aufstiegs-)Chancen als vielmehr ein Instrument zur Absicherung von Loyalität und Hierarchie.

Es überrascht die relativ geringe Technikbezogenheit der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen. MARIO LUKIE bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt, wenn er konstatiert: „Weiterbildung erfolgt veränderungsunspezifisch, ohne konkreten zeitlichen und ursächlichen Zusammenhang mit technischen Innovationen“ (1984, S. 423). Unter vielen anderen nehmen die konkret technikinnovationsbezogenen Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe einer Umfrage der Fachzeitschrift „Personal“ zufolge auch 1983 noch eine verschwindend geringe Rolle ein: CAD/CAM-Einführung, technische Meisterschulungen und Seminare über neue Bürotechniken und -medien, über Mikroelektronik und Digitaltechnik, über Verfahrenstechnik und NC-Steuerungen machen nur gut zwanzig Prozent der Fachschulungen aus. Neben die Fachschulungen treten dann erst noch Managementschulung, Verkaufsschulung, Kommunikations- und Verhaltenstraining.

Eine noch deutlichere Sprache sprechen die Weiterbildungsempfehlungen, die die Weiterbildungsabteilungen der Betriebe ihren Führungskräften geben: Nicht einmal zehn Prozent der für diesen Belegschaftsbereich empfohlenen Weiterbildungsveranstaltungen befassen sich mit technischen Neuerungen. Als betrieblich relevant scheinen derlei Kenntnisse also nicht zu gelten. Sie werden stattdessen „on“, aber auch zunehmend „off the job“, also außerhalb der eigentlichen Arbeitszeit, den ausführenden Belegschaftsteilen nahegebracht, die sich im Rahmen der betrieblichen Einarbeitung und der Anpassungsfortbildung die erforderlichen Kenntnisse anzueignen haben.

Aus der Perspektive der Arbeitnehmer als Träger von Qualifikationen bleibt festzuhalten, daß wesentliche Merkmale betrieblichen Weiterbildungsgeschehens, wie sie FRIEDRICH WELTZ u. a. schon 1973 konstatierte, heute noch gültig sind:

- Die *Polarisierungsthese* besagt, daß es im Weiterbildungsbereich durch die ungleichen Zugangschancen der einzelnen Arbeitskräftegruppen zu einer weiteren Polarisierung der Beschäftigungschancenvorteile kommt.
- Die *Asymmetriethese* konstatiert unterschiedliche Risikoverteilung beim Wagnis Weiterbildung. Das Risiko des Scheiterns beim Versuch der Weiterqualifizierung oder der weiterbildungsadäquaten Beschäftigung tragen nicht die Betriebe, sondern die einzelnen Arbeitnehmer.
- Die *Kumulationsthese* von der „zweiten Chance“ geht von sozialen Selektionsmechanismen auch im Weiterbildungssystem aus, die schon im Erstausbildungssystem die Weichen für Erfolg und Mißerfolg bei der Verteilung von „Berufs- und Lebenschancen“ stellen.
- Die *These vom „Realisierungsnachlauf“* besagt, daß Weiterbildung in vielen Fällen als Korrektiv von Erstausbildungs- und Erstintegrationsprozessen funktioniert, die aufgrund spezifischer biographischer Situationen dem herkunftsbestimmten Erwartungsniveau nicht entsprechen. Die „zweite Chance“ soll eine diesem Erwartungsniveau entsprechende Beschäftigung realisieren helfen.
- Die *Individualisierungsthese* spricht von der Tendenz des Weiterbildungssystems, Chancen des Weiterkommens der Vorstellungswelt des einzelnen zu eröffnen. Aus dem kollektiven Erlebnis des Ausgeschlossenseins herausgelöst, wird das – regelhaf-

te – Ausbleiben der Realisierung der „zweiten Chance“ zwangsläufig als „individuelles Versagen“ interpretiert werden müssen.

In der Literatur trifft man immer wieder auf das Phänomen, daß in Teilbereichen des betrieblichen Weiterbildungssystems die deklarierte Funktion von Kursen und Maßnahmen offensichtlich von der latenten Funktion, die sie für die Betriebe erfüllt, abweicht. Dies betrifft vor allem jene Bereiche, die in mehr oder weniger verdeckter Weise den betrieblichen Herrschaftsanspruch absichern, der die „Mitarbeiter“ tatsächlich zu Untergebenen macht. Die Funktion, dennoch die von der Öffentlichkeit erwarteten positiven Sprachregelungen zu verbreiten, obliegt in größerem Maße als den einzelnen Unternehmen ihren Verbänden. Dies hat WOLFGANG WITTEWITZ eindrucksvoll belegt. Er kommt zu dem Schluß, daß die Betriebe beziehungsweise das für die betriebliche Weiterbildung verantwortliche Personal dazu tendieren, „die Öffentlichkeit bzw. die Beschäftigten über die eigentlichen Ziele im unklaren zu lassen“ (1982, S. 46). Die verbandsseitig gepflegten Sprachregelungen sorgen für ein gesellschaftliches Klima, das den Betrieben freie Hand läßt, ihre tatsächlichen Ziele zu kaschieren und ungehindert zu betreiben.

Was nun die immer wieder beschworenen Probleme beim Einsatz neuer Techniken angeht, so kristallisiert sich als Tendenz heraus, daß ihre Einführung kaum Schwierigkeiten bereitet. Die Qualifizierungsoffensive, die der vielzitierten „japanischen Herausforderung“ begegnen soll, würde also zuallerletzt an mangelnder Technikoffenheit der Arbeitskräfte scheitern, wie immer wieder einmal vermutet wird. Tatsächlich ist nicht einmal Personalfluktuations in nennenswertem Umfang vonnöten: Die nötigen Anpassungen können offenbar durch Einarbeitung von Teilen der Stammbeschäftigten relativ reibungslos geleistet werden.

Aus einer arbeitnehmerorientierten Perspektive ergibt sich daraus zweierlei:

- Arbeitnehmerinteressen sind nicht richtungsweisend für Durchführung und Gestaltung von Weiterbildungsprozessen. Soweit sie zum Tragen kommen, geschieht dies als Nebeneffekt, der in der öffentlichen Darstellung durch die Betriebe um der Imagepflege willen in den Rang eines autonomen Zieles gehoben wird.
- Die Klagen über mangelnde Akzeptanz neuer Techniken in den Betrieben erscheinen zumindest als lauter, als die empirisch konstatierbaren Implementationsprozesse dies nahelegen. Möglicherweise spielen die Klagen über mangelnde Akzeptanz eher eine legitimatorische Rolle bei der betrieblichen Ausgestaltung der Technikimplementations: Denkbar wäre, daß hierdurch ein Meinungsklima begünstigt wird, das die ökonomischste Lösung zuläßt, ohne sonderlich Ansprüchen an humane Gestaltung der Arbeitsplätze und -prozesse nachkommen zu müssen, und es erlaubt, Rationalisierung und Arbeitsintensivierung un widersprochener durchzuführen zu können.

Es bleibt also festzuhalten, daß die Gestaltung von Weiterbildungsprozessen bei der Einführung neuer Techniken in wesentlichem Ausmaß von betriebsorganisatorischen Grundsatzentscheidungen bestimmt wird, die ihrerseits im Einzelfall von unterschiedlichen qualifikationspolitischen Handlungskonstellationen geprägt sind. Wie sie konkret gestaltet werden, hängt nicht von Sachzwängen ab und reduziert sich nicht auf den Abbau diffuser Ängste uninformatierter oder uneinsichtiger Mitarbeiter. Es hängt ab von der Austragung der Interessengegensätze auf betrieblicher oder überbetrieblicher Ebene.

Die Handlungsparameter der öffentlichen, quasi-öffentlichen und privaten außerbetrieblichen Weiterbildungsakteure werden währenddessen zunehmend durch konjunkturelle und strukturelle Friktionen bestimmt. Die Arbeitsförderungsgesetzgebung verfährt aufgrund der öffentlichen Finanzlage und politischen Prioritätensetzung, die den erwerbstätigen und arbeitslosen Arbeitnehmern bestenfalls über den Umweg der Wirtschaftsförderung zugute kommen, grundsätzlich restriktiv. Weiterbildungsförderung geschieht, wie die einschlägige fortlaufende Berichterstattung aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung eindeutig belegt, prozyklisch (restriktive Förderungspolitik bei restriktiver Arbeitsmarktsituation), kurativ-ausbessernd (statt prospektiv den Arbeitnehmern die Weiterentwicklung ihrer Qualifikationen nach ihren Interessen zu ermöglichen) und koerzitiv (beispielsweise mit Androhung des Förderungsentzugs und Zuweisung zu Maßnahmen, deren Sinnträchtigkeit im Einzelfall nicht einmal ausgewiesen ist).

Die privaten Träger, die Berufsförderungswerke und die Volkshochschulen sind bei der Ausgestaltung ihres Angebots an beruflicher Weiterbildung mehr oder weniger stark auf die Vorgaben der Arbeitsförderungs politik angewiesen. Inwieweit sie etwa, anders als die Betriebe, die Entwicklung von Handlungskompetenz zu sozialverträglicher Technikgestaltung in ihre Curricula einbauen können oder müssen, hängt nicht zuletzt von politischen Prioritätensetzungen ab, wie sie exemplarisch in der 7. Novelle des Arbeitsförderungs Gesetzes (AFG) zum Ausdruck kommen. Einzelne Volkshochschulen und Berufsförderungszentren bzw. die Berufsfortbildungswerke der Gewerkschaften versuchen, nicht zuletzt über die Ausgestaltung der Richtlinien des § 41 a AFG, gerade jene sozial innovativen Qualifikationen zu fördern, die in der Praxis alltäglicher betrieblicher Bildungsarbeit nicht zum Tragen kommen.

These 2: Auch neuere Formen teilnehmerorientierter beruflicher Weiterbildung sind dem Betriebsinteresse an optimaler Ausnutzung der individuellen Arbeitskraft verpflichtet.

Diese These, meine ich, trifft sowohl für betriebliche wie für überbetriebliche, aber auch für außerbetriebliche Formen eines modernisierten andragogischen Selbstverständnisses zu. Ausnahmen sind hin und wieder durchaus anzutreffen; sie können jedoch als mehr oder weniger markante Bestätigungen dieser Regel gelten. Am eindeutigsten läßt sich, was hier als Betriebsverpflichtetheit kritisiert wird, natürlich an den betrieblichen Maßnahmen selbst demonstrieren. Beispiele hierfür sind Werkstattforen, Qualitätszirkel, Lernstattrunden, Modelle der Organisationsentwicklung – wobei die Reihenfolge in etwa der Ausschließlichkeit ihrer Verpflichtung auf das Betriebsinteresse entspricht.

Worum geht es nun bei diesen neuen Formen; was ist anders gegenüber den gewohnten, meist recht zufälligen, unsystematischen Weiterbildungsangeboten der Betriebe? Ich möchte diese Frage so beantworten: Den neuen Modellen gemein ist die Idee, die Arbeitskräfte – und zwar durchaus jene, die nicht zu den betrieblichen Führungskadern zählen – nicht mehr nur als passive Rezipienten von extrem modularisierten Kursangeboten zu verstehen oder sie von Fall zu Fall quasi nebenbei während des Arbeitsvollzuges anzulernen, sondern ihr innovatives Kreativitätspotential und ihr Produktionswissen dauerhaft zu nutzen.

Ein ziemlich weit entwickeltes Modell, das mittlerweile in etlichen Großbetrieben, aber auch in Betrieben mittlerer Größe eingeführt ist, ist die „Lernstatt“. Der Begriff ist Programm: Lernen in der Werkstatt – Werkstatt, in der gelernt wird; nicht zu verwechseln mit *Lehrwerkstatt*, in denen gelehrt wird. Die *Lernstatt* gilt als „deutsche Antwort“ auf die japanischen Qualitätszirkel, was allerdings nicht ganz zutrifft, weil sie relativ unabhängig voneinander entwickelt wurden. Dennoch ist Lernstatt eine Antwort auf andere Verhältnisse im eher individuenorientierten Westeuropa. Wenn die Qualitätszirkel, in ihrer Logik auf der zumindest scheinbaren Zielidentität zwischen Unternehmensführung und Arbeitnehmern aufbauend, der besseren Produktqualität und der Verbesserung der betrieblichen Ertragslage verpflichtet sind, setzt Lernstatt – als Element der Organisationsentwicklung – allerdings früher und grundsätzlicher an: Weil die Einbindung der Individuen, anders als im familistischen Betriebssystem Japans, erst noch geleistet werden muß, geht sie von der Zielkomplementarität zwischen Wirtschaftlichkeit und Humanisierung am Arbeitsplatz aus. Etwas vorsichtiger definiert GERHARD P. BUNK als „Ziel der Lernstatt... , daß Menschen im Betrieb den Umgang mit den Problemen des engeren und weiteren Arbeitsplatzes lernen, und dort, wo es möglich ist, Lösungen und Verbesserungen suchen“ (1986, S. 33). Die Lernstattrunden sind Gruppen von etwa zehn Arbeitskräften aus der unmittelbaren Produktion, die von in Moderatorenrunden geschulten Moderatoren der mittleren Hierarchieebenen geleitet werden. Themen sind Qualitätsverbesserung und Vorschläge zur Organisation des unmittelbaren Arbeitsplatzumfeldes – dies durchaus auch im Sinne ergonomischer Optimierungsversuche. Ausgeblendet bleiben in allen uns bekannten Modellen die sogenannten „Fragen der Tarifparteien“: „Themen“, so heißt es einmal, „die außerhalb der Reichweite der Gruppe liegen, scheiden im Laufe des Moderationsprozesses aus“ (REICHART 1984, S. 231). Hierin manifestiert sich zum einen die systematische Aussteuerung der nicht direkt arbeitsplatzbezogenen Themen, zum anderen sicherlich auch ein wachsendes Desinteresse der Lernstattgruppenmitglieder, sich Themen zu widmen, die doch ihrem Einfluß und ihrem Gestaltungsinteresse entzogen sind. Den Unternehmensleitungen ist diese alltägliche Selbstbescheidung der Lernstatteilnehmer im allgemeinen bekannt, so daß systematisch zunächst einmal Luft abgelassen werden kann und dann „in einem zweiten Schritt auch Themenkreise in die Lernstattrunden eingeführt werden (können), an deren Erörterung die Führungskräfte einschließlich der Geschäftsführung ein besonderes Interesse hatten. Beispielsweise ging es um die Frage, wie die Produktivität... erhöht werden könne“ (KOLZEN 1984, S. 237).

Auch oft außerbetrieblich ablaufende neuere Weiterbildungsmodelle, die nicht hauptsächlich oder nicht ausschließlich kenntnis- und fertigkeitsbezogen sind, bleiben dem Interesse der Betriebe verpflichtet. Als eine der im Verlauf der Qualifizierungsoffensive zunehmend eingesetzte Form haben die Motivationskurse nach § 41 a AFG, die sich vor allem auf die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes beziehen, unter den von der Bundesanstalt für Arbeit mitfinanzierten Maßnahmen erhebliches Gewicht gewonnen. Hervorstechendstes Merkmal dieser Weiterbildungsmaßnahmen ist, daß die Teilnahme ohne die Initiative der Betroffenen zustande kommt und daß sie den Individuen aufgegeben wird; das Arbeitsamt kann gegebenenfalls die Arbeitslosenunterstützung von der Maßnahmeteilnahme abhängig machen. INGEBORG DIETERICH und ANSGAR WEYMANN haben meines Erachtens völlig zu Recht darauf hingewiesen, daß hier eine weitere Steigerung der Individualisierungstendenzen – im Sinne der Indivi-

dualisierung gesellschaftlich-arbeitsmarktlicher Problematik – geschieht: Von Trägern von *Bildungsdefiziten* werden die sogenannten Problemfälle zu Trägern von *Sozialisationsdefiziten*, die erst einmal wieder auf die betrieblichen Arbeitsbedingungen und die Realitäten des Arbeitsmarktes hin erzogen werden müssen.

Im Gefolge psycho-sozialer Verelendung durch Arbeitslosigkeit – das ist das Janusköpfige an diesen Formen berufsbezogener Weiterbildung – ist die Notwendigkeit von Betreuung unter den gegebenen Bedingungen kaum von der Hand zu weisen. Wenn, solange und soweit aber die kurzfristige Vermittelbarkeit absolute Priorität hat im Weiterbildungsprozeß, kann die nötige Wiederherstellung der Identität der Betroffenen nicht erfolgen, die sie wieder in die Lage versetzen würde, relativ autonom den Anforderungen der Berufswelt gegenüberzutreten. Hierzu gehört sicherlich zuallererst das Einbeziehen lebensgeschichtlicher Denk- und Handlungsmuster und die produktive Nutzung des immer gegebenen Bruchs zwischen individuellem Bildungsanspruch und arbeitsmarktanpassender Qualifikation im Weiterbildungsprozeß, wie DIETERICH/WEYMANN betonen. Das ist sicherlich nicht der Alltag der 41-a-Kurse.

These 3: Keine Spur von mangelnder Weiterbildungsbereitschaft der Arbeitnehmer – aber deutliche Wirkungen der Weiterbildungsrealität auf die soziale Verteilung von Weiterbildungshoffnungen

Mit der Tendenz zur Schuldzuschreibung, letztlich zur Selbst-Schuldzuschreibung – also selbst schuld zu sein am verpaßten beruflichen Anschluß – einher geht immer die These von der mangelnden Weiterbildungsbereitschaft der Arbeitnehmer.

Wir hatten schon im Zusammenhang mit der Einführung neuer Techniken festgestellt, daß es sich keineswegs um Akzeptanz- oder grundsätzliche Motivationsprobleme handelt. Hier sollen nun einige Daten vorgestellt werden, die aus einer repräsentativen Umfrage stammen, die wir im letzten Sommer haben durchführen lassen. Vorab: Von mangelnder Weiterbildungsbereitschaft kann wirklich keine Rede sein. Die abhängig beschäftigten Bundesbürger können sich im allgemeinen durchaus vorstellen, sich während ihres Berufslebens weiterbilden zu lassen. Die Frage ist nur, unter welchen Bedingungen dies geschehen soll. Und entscheidend für das Ausmaß der Zustimmung zu Möglichkeiten der Weiterbildung sind die Bedingungen des Arbeitslebens, die sich in Merkmalen wie Schulbildung, Alter, Familienstand, Einkommen, Stellung im Beruf oder Branchenzugehörigkeit kristallisieren. Überraschend ist schließlich die Eindeutigkeit, mit der Weiterbildungsbereitschaft den Spuren folgt, die die Praxis betrieblicher Weiterbildung gezogen hat.

Gefragt, wie groß ihr Interesse an Weiterbildungsangeboten während der Arbeitszeit sei, zeigte sich eine eindeutige Abhängigkeit der Weiterbildungsbereitschaft

- vom Lebensalter (linear): Je älter die Befragten, desto weniger Bereitschaft besteht;
- von der Schulbildung (mit Ausnahme der Universitätsabsolventen auch linear): Je höher sie ist, desto mehr Weiterbildungsbereitschaft findet sich;
- vom persönlichen Einkommen (hier allerdings ist die Beziehung kurvilinear): am wenigsten in den mittleren Einkommensgruppen;

- vom Familienstand: Ledige mehr als Verheiratete;
- von der Branchenzugehörigkeit: Öffentlicher Dienst, Metall und Bergbau mehr als beispielsweise Bau, Chemie, Verkehrs- und Nachrichtenwesen;
- von der Entwicklung der Belastungen am Arbeitsplatz (linear): Je mehr Belastungen, desto weniger;
- vor allem aber von der Stellung im Beruf: So ist mehr als die Hälfte der un- und angelernten Arbeiter desinteressiert, dagegen nur ein Viertel der Facharbeiter; und von den mittleren und leitenden Angestellten und Beamten sind nur zwischen 15 und 20 Prozent desinteressiert.

Wir treffen hier vor allem wieder auf das Phänomen der Polarisierung des betrieblichen Weiterbildungs geschehens und damit und überhaupt auf den strikten Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbereitschaft und der Wahrnehmung ihrer Verwertbarkeit. Warum denn auch berufliche Weiterbildung, so muß man sich fragen lassen, wenn die Chancen ihrer Verwertung in Arbeitsplatzerghalt, Aufstieg oder Einkommenszuwachs diffus bleiben oder traditionell an der eigenen Merkmalsträgergruppe vorbeigehen?

These 4: Die Qualifizierungsoffensive – „Enttäuschte Hoffnung für Tausende“

Dies war die Titelüberschrift in einer Ausgabe der „Frankfurter Rundschau“ in diesen Tagen. Inwieweit diese These zutrifft, ist für die zurückliegenden Jahre der Qualifizierungsoffensive in zwei Schritten zu belegen. Zunächst einmal ist selbstverständlich, daß die aus der Qualifizierungsoffensive beispielsweise über das AFG finanzierten Weiterbildungsmaßnahmen bezogen auf die kurz- bis mittelfristigen Beschäftigungschancen nicht ohne Erfolg geblieben sind. Das heißt zum Beispiel, daß Arbeitslose, die fremdfinanzierte Kurzfristmaßnahmen der anstellenden Betriebe durchliefen, natürlich ad hoc größere Beschäftigungschancen haben. Betriebliche Einarbeitung, belegt eine jüngere IAB-Untersuchung, bietet die größte Chance, zwei Jahre nach Abschluß einer Vollzeit-Weiterbildungsmaßnahme beschäftigt zu sein (HOFBAUER/DADZIO 1987). Andererseits bleibt ebenso selbstverständlich außer Frage, daß konkrete, ausschließlich einzelbetriebsbezogene Einarbeitung einen recht geringen überbetrieblichen Transferierbarkeitswert besitzt, längerfristig also als arbeitsplatzsichernde Weiterbildungsmaßnahme nicht unbedingt geeignet ist. Dies, zumal die individuelle Handlungskompetenz des Weiterzubildenden – und damit seine Fähigkeit, neuen Situationen adäquat zu begegnen – auf diese Art nicht sonderlich gesteigert werden dürfte. Bezogen auf das Ziel der Qualifizierungsoffensive, vornehmlich Arbeitslose zu qualifizieren, muß die vom IAB einmal mehr bestätigte Tatsache, daß sich der größte Erfolg von Vollzeit-Weiterbildungsmaßnahmen bei den deutschen männlichen unter 35jährigen Idealarbeitnehmern der Kernbelegschaften einstellte, zu denken geben.

Dabei steht auch außer Frage, daß die Betriebe ihre Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten Jahren erheblich intensivierten. Nach einer von der BDA im vergangenen Sommer veröffentlichten Umfrage stieg die Zahl der Teilnehmer an betrieblichen Maßnahmen von 1983 bis 1985 um 42%, die Ausgaben der Betriebe stiegen um 53% (KND, Nr. 57 vom 4. 8. 87). Dies allerdings bei Beibehaltung der alten Chancenverteilungsstrukturen zwischen den Belegschaftsteilen und, vor allem, bei Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt: Der Zuwachs bei den Betrieben ging auf das

Konto zurückgehender Weiterbildungsbeteiligung bei allgemeiner und politischer Weiterbildung, wie die Infratest-Weiterbildungsquerete 1985 ausweist – Felder im übrigen, die zunehmend von den Betrieben besetzt werden, wie die BDA zu berichten weiß. Rechnet man hinzu, daß die Hauptadressaten der Qualifizierungsoffensive Arbeitslose waren, dann erlangen diese Tendenzen vor dem Hintergrund des Einfrierens der Mittel der Bundesanstalt für Arbeit und der Weisungen aus Nürnberg, von denen das „Handelsblatt“ schon letzten Juli berichtete (Handelsblatt vom 20. 7. 87), nur noch solche Maßnahmen zu unterstützen, die den Teilnehmern nach erfolgreichem Abschluß Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen, besondere Bedeutung: Die Tendenzen zielen wohl unmißverständlich auf einzelbetriebliche Bedarfsdeckung. Ihr sind die Zielgruppen der Qualifizierungsoffensive unter- und zuzuordnen. Wie rigide dabei verfahren wird, geht aus dem zitierten Bericht der „Frankfurter Rundschau“ vom 10. März dieses Jahres hervor: In Hanau richtete das DGB-Berufsförderungswerk im August 1987 vier Werkstätten für einen Modellehrgang ein. Im kommenden August werden sie wieder geschlossen, weil die Unterstützungsgelder gestrichen wurden: Für die bereits angenommenen Betroffenen gibt es hier keine Chance mehr, an den Segnungen der Qualifizierungsoffensive zu partizipieren.

Sisyphosarbeit: Die Nutzung betrieblicher und branchenspezifischer Handlungskonstellationen für arbeitnehmerorientierte Weiterbildung

Es ist sicherlich überpointiert zu behaupten, die Qualifizierungsoffensive sichere zwar die Chancen der Betriebe, der „japanischen Herausforderung“ zu begegnen, nicht aber die Chancen der Arbeitnehmer auf Beschäftigung – was ja eigentlich zuallererst das Ziel von beruflicher Weiterbildung sein sollte. In diese Richtung bewegt sich aber der Trend der Maßnahmen; und zwar mit zunehmender Eindeutigkeit.

Gerade deshalb soll nicht darauf verzichtet werden, auf Einzelfälle hinzuweisen, die diesem Trend entgegenstehen. Da sind einmal die partizipatorisch angelegten Organisationsentwicklungsmodelle im Rahmen von HdA-Projekten wie das Peiner oder das Tübinger Modell. Gerade HdA-Modelle laufen aber Gefahr, auf Dauer von den Betrieben um ihre partizipatorischen Elemente „bereinigt“ zu werden. Auch Formen betriebsnaher – aber eben nicht: betrieblicher – Weiterbildung, wie sie von „Arbeit und Leben Niedersachsen“ initiiert wurden, gehören hierher.

Noch realitätsbezogener scheinen mir aber Versuche von Betriebsräten und Gewerkschaften, betriebs- und branchenspezifische Handlungskonstellationen zu nutzen. Da gibt es einmal die explizit arbeitsplatzsichernden Vereinbarungen über Rotationsweiterbildung wie bei Blohm & Voss und bei Krupp Stahl. Sinn dieser Vereinbarungen ist es, bei möglichst geringem Personalabbau Beschäftigungsverhältnisse sowohl arbeitsvertraglich als auch über Betriebsvereinbarungen abzusichern, in dem jeweils ein Teil der Belegschaft befristet aus dem Arbeitsprozeß ausscheidet und neue Qualifikationen erwirbt, die zum Teil durchaus betriebsübergreifende Reichweite besitzen, mithin nicht auf den Einzelbetrieb fixiert sind. Branchenspezifische Beispiele sind die jüngst getroffenen Abmachungen in der Chemieindustrie zwischen IG Chemie, Papier und Keramik und der Deutschen Shell und der Rahmentarifvertrag, den die IG Metall und die Metallarbeitgeber in Nordwürttemberg/Nordbaden abgeschlossen haben. In beiden Fällen wurde das Recht auf Formen beruflicher Weiterbildung der einzelnen Arbeit-

nehmer festgeschrieben, die einen breiteren Anwendungsbereich der erworbenen Qualifikationen ermöglichen.

Literatur

- BOLDER, A.: Arbeitnehmerorientierte berufliche Weiterbildung im Zeichen neuer Technologien. Eine kritische Bestandsaufnahme der Weiterbildungsforschung (Berichte des ISO, 35). Köln 1986.
- BOLDER, A.: Berufliche Weiterbildung im Arbeitnehmerinteresse. Eine Literaturdokumentation (Berichte des ISO, 36). Köln 1987.
- BUNK, G.P./ZEDLER, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986.
- DIETERICH, I./WEYMANN, A.: Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Handlungskompetenz. In: HERLYN, I./WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung ohne Berufsperspektive? Frankfurt und New York, S. 145–172.
- HOFBAUER, H./DADZIO, W.: Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung. Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20 (1987), 2, S. 129–141.
- KOLZEN, H.P.: Das Lernstatt-Modell bei der HANNEN-BRAUEREI. In: Personal 36 (1984), 6, S. 234–238.
- LUKIE, M.: Betriebliche Weiterbildung als Instanz sozialer Integration. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), 5, S. 323–329.
- REICHART, L.: Lernstatt – die deutsche Alternative. In: Personal 36 (1984), 6, S. 231–233.
- WELTZ, F., u. a.: Facharbeiter und berufliche Weiterbildung. Überlegungen zu einer explorativen Studie (Schriften zur Berufsbildungsforschung, 10). Hannover 1973.
- WITTEW, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München usw. 1982.

Anschrift des Autors:

AXEL BOLDER, Dr. rer. pol., Siebengebirgsallee 101, 5000 Köln 41

JOCHEN KADE

Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge

*Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie.**

Betrachtet man die bisher dominierende bildungstheoretisch inspirierte Auseinandersetzung mit der sog. Qualifizierungsoffensive (vgl. insbes. GEISSLER/PETSCH/SCHNEIDER-GRUBE 1987, MEISEL u. a. 1987, SCHLUTZ/SIEBERT 1987, MARKERT 1986, NUISSL 1985), dann mag das Thema dieses Beitrags verwundern, wenn nicht sogar befremden. Denn diese Diskussion setzt in der Regel einen Konsens über das voraus, was heute unter Bildung zu verstehen ist und worin dementsprechend die pädagogische Aufgabe von Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsinstitutionen besteht. Vor diesem Hintergrund werden dann vor allem zwei Problemkreise erörtert: Zum einen geht es um

* Ich danke CHRISTIAN LÜDERS für die kritische Lektüre des Rohmanuskripts.